

初級中国語教育について

—中規模クラスに於ける四技能の総合的強化の試み

松 浦 史 子

はじめに

日本人が中国語を学ぶ際、同じ漢字文化圏の言語であることなどの理由から「読む・書く」技術は比較的容易に習得が可能であるとされるのに対し、日本語とは異なる中国語の音声に基づく「聞く・話す」技術の習得は難しいと考えられている^{*1}。これに対し、筆者は二松学舎大学（以下、本学）で行う中国語授業に於いて、50 名前後の中規模クラスで週に一度の受講であっても^{*2}、一年間修了時には既習文法・語彙の定着化を実現しつつ、日本人の苦手とする中国語の音声に基づく技術（聞く・話す）をも軽視しない、「聞く・話す・読む・書く」という四技能の総合的強化の取り組みを行っている。本論ではその授業内容と成果、および今後の展望について述べる。

1、一般教養としての初級中国語

—二松学舎「中国語①」の場合

1－1、試験の方法と授業の評価法

本学の「中国語①」は、いわゆる一般教養課程の枠にもうけられた、週に1コマの選択必修の初級中国語であり、多学部・多学年に亘って単位取得が可能であることを特色の一とする（国際政治経済学部・文学部の1～4年次の学生の受講が可能。週に1度の受講、2単位）。まず筆者の担当する「中国語①」の進行と大きく関わる「試

験方法」と「成績評価法」について示す。

- ① 前後期ともにそれぞれ中間・期末テスト、即ち年間 4 度の統一試験を行う^{*3}。
- ② 統一試験は、口頭（暗誦・会話）と筆記（作文・リスニング）の 2 種である（筆記は 1 コマ分）。
- ③ とくに筆記テストでは 6 割の足きり点をもうける。

通年 4 度の大型試験を行う形式は、筆者が過去 14 年間に亘り行ってきた 7 校の中国語教育の中でとくに効果的な試験方法を実践していると実感された慶應義塾大学商学部（平成 19－23 年度）の必修初級中国語の試みに倣っている。大学の試験は、前後期 2 度に留まるものが概ねである。しかし「繰り返しの練習」や「既習事項の定期的なチェック」が功を奏す語学授業では、中間試験を取り入れることが有効であると考ええる。とりわけクラスの大半を占める初年次学習者にとっては、高校での習慣が記憶に新しいせいもあり、大学の語学授業に中間試験を導入することに対して抵抗はない。

問題はオーラルの指導についてである。年間 4 度の統一試験を行う慶應義塾大学（以下、K 大学）の授業でも、一人一人の会話能力をチェックすることは統一的に為されていなかった。よって筆者は K 大学の試験方式を継承しつつ、早稲田大学法学部（平成 22－23 年度）および本学（平成 24 年度－）に於いて、会話能力の強化をも軽視しない中国語授業を新たに行い、大型試験にも筆記試験と同じ配点で口頭試験を行うこととした。大型試験の評価方法は、**口頭 100 点、筆記 100 点の合計 200 点 × 4 回（前後期の中間・期末試験）＝通年 800 点**を最高点とするが、成績評価にあたって重要なのは、筆記試験には**6 割の足きり点**を設けることである。

筆記試験に足きりを設けるのには、2 つの目的がある。まず 1 点目に、ピンインを正確に覚えさせるのに有効であると考えするためである。漢字文化圏にある日本人にとっては簡略化された漢字の習得は、日本語と音声体系の異なる中国語のローマ字表記であるピンインの習得に比べると、比較的容易である。しかし日本人が中国

の漢字を自力で中国語として音声化せねばならない場合、助けとなるのはピンインのほかはない。この点を踏まえ、筆記問題の 3 分の 1 ～半分を既習語彙・文法のピンイン書き取りとし、初期の段階から一つ一つの漢字の持つ音声をピンインと共に記憶し、ピンインを用いた漢字の音声化が可能となる訓練を促す。2 つめには、筆記試験に足きりを設けることによって、既習内容の把握・深化を促すことを目的とする。口頭試験に比べて筆記試験は点数が明確な指標となるため、口頭試験として 100 点は設けるものの、それは筆記 6 割をクリアした者のみに適用されるものとする。

1－2、授業の進め方

次に、授業の進め方である。

- ① 授業は 1 課につき 2 ～ 3 コマのスピードで進める。
- ② 1 ～ 2 時限目は新出の語彙・文法の説明（説明の翌週、復習リスニング小テスト）。
2 ～ 3 時限目に、A：該当課文の暗誦、B：口頭の質疑応答を行う。
- ③ 中間・期末試験の前に「場面設定型」の「総復習練習問題」を予習教材として配布、1 ～ 2 コマかけて一人一人に作文回答させ、口頭での応用問題を行う。

テキストは、全 12 課の会話を課文とした竹島金吾監修『中国語はじめの一步 改訂 2 版』（白水社）である。「中国語①」では毎課の新出語彙・文法の説明をメインとする週と、その口頭応用である A：課文の暗誦と、B：既習事項の質疑応答をメインとする週とを抱き合わせにし、2 コマないしは 3 コマで 1 サイクルという形を採る（時間の都合上、口頭テストは 2 課に 1 度の割合で行う場合もあるが、希望者は総て暗誦可とし加点の対象とする）。なお目下、中国語教育に導入される欧米の言語教育法として代表的なものに、文字よりも先に音声の型を反復模倣させ、多くの例から帰納的に文法・語彙理解を促すオーディオリンガル・メソッド（AL 法）や、このよ

うな機械的なパターン練習のみでは実際のコミュニケーション能力の向上には繋がらない、という AL 法への批判から台頭した、流暢なコミュニケーションを目的とするコミュニカティブ・アプローチ (CA) などがある。本授業ではこれらの「音声」を中心とした教授法を部分的に取り込む一方で、中国語の文字 (漢字・ピンイン) を自力で音声化する能力も重視するため、初期の段階からとくに中国語の「音声」と「文字」、およびその「意味」を摺り合わせる訓練を小テスト・総復習問題等 (②③) でコンスタントに行う。この点、次章に詳述したい。

2、徹底的復習

— 既習事項を四技能に結びつける

そもそも週に 1 コマという時間的制約があるなかの四技能のバランス向上は至難の業であり、教場のみでは既習事項を「使える」レベルにまで訓練するのには時間が足りない。よって筆者の授業に於いては、まず大型試験を目標とする「**既習文法・語彙の徹底的復習**」を中心柱とし、課外での予習復習を促すとともに、毎課終了後に教場で行う口頭・筆記小テストによって**学習到達度をコンスタントに確認**することとした。視覚・聴覚の双方から既習事項を徹底的に復習・チェックすることで、四技能のバランス強化を試みるとともに、より高度なアウトプットを目指すためである^{*4}。本章ではこの年間 4 度の口頭・筆記試験に向けて繰り返される徹底的復習の内容について、順を追って詳述する。

2-1、ワークブックについて

自宅での 1 回目の復習として、教科書に付録である**ワークブックで復習**を行い、それを次週までに提出させる。ワークブックの内容は、該当課の文法や発音問題等で間違いの多いものを中心に作られているため、とくに有用である。提出後のワークブックは、教員が添削後、次に述べる小テストと共に返却する。ここでまず学習者は、自身の文法上のミス、「読む (復習 1 回目)」「書く (復習 1 回目)」技能の基

本である「文字（簡体字・ピンイン）」から 1 度把握することとなる。

2-2、「小テスト」について

次の復習は「聞く（復習 1 回目）」「書く（復習 2 回目）」の技能の強化を目的とした「既習文法・語彙の復習リスニング筆記小テスト（以下、小テスト）」である。通常、リスニング質疑応答の形式の試験は、質問文の「文型」に沿った応答を義務づけられることが多い。これに対し、本授業の小テストおよび口頭の質疑応答（後述）では、質疑応答の形式として「会話」が成立しうるものであれば、「応答」はどのようなものでも可であるとする。回答文の添削は、教員によるものと自己添削の 2 パターンがあるが、いずれの場合もその場で回収し、次週にワークブックとともに返却する（時間の都合上、回答返却は 2～3 課分を纏めて行う）。添削済みのワークブック・小テストの同時返却は、両者の照合より**自分の弱点を重点的に把握させる**ためである。ちなみに同じ漢字文化圏にある日本人が中国語を学ぶ際、いわゆる漢文訓読読みによって文章の大意が掴めてしまう場合もある（しかし実際には相違点も少なくない）⁵。この賛否については末尾に触れるが、重要なのはこの様にいったん漢字に頼った学習習慣ついてしまうと、中国語の正確な音声体系を習得しようとするモチベーションが下がり、文字と音声はますます乖離してしまう点である。よって小テストの主な目的は、予習の段階で**中国語の正確な音声**をまずは**正確な「文字（簡体字・ピンイン）」**として**理解・インプット**し⁶、教場で読み上げられた**音声**を「**文字**」として**スペルアウト**する際に自身の**分からない点に気づく**ことにある。以下、実際の質疑応答について、例を挙げポイントを示す。

【例文 1】「你有 哪本书？」（あなたはどの本を持っていますか？）

前期期末迄に学ぶ「指示代名詞（1）」（第 2 課）・「量詞」（第 4 課）の復習問題として、例えば「你有 哪本书？」がある。まず教員が中国語の質問を 3 回読み上げ、学習者はその質問文とその応答文共に「**簡体字**」「**ピンイン**」「**日本語訳**」の**3 種**総て書く。応答としては例えば「我有 那本书。」という全文対応のもののほか、省

略型の「有这本。」「那本书。」あるいは「我没有书。」「有我老师的书。」といった具合に、質疑応答の形が成立するものであればすべて加点の対象とする。この質疑応答は、筆記試験のリスニングでも同じ形式ものを出题するため、毎回の小テストの段階から「大型筆記試験の出題問題は小テスト・総復習問題（後述）の範囲をでないこと」を伝えておくと、授業での士気が上がり小テストへの予習も怠らない学習者が増える。なお【例文1】「你有 哪本书？」を例にとると、日本人が中国語の音声で「文字」即ち「漢字・ピンイン」に結びつける作業上、混乱を来すことの多い以下のような点をチェックすることができる。

- ① 「有」と「要」の違いについて。中国語の動詞「^{Yào}要」は日本語音読みすると「^{ヒツヨウ}必要」の「^{ヨウ}要」であり、中国語の「^{yǒu}有」に近い音になるため、とくに日本人の初学者にはその音声に於いて「有」と「要」を混同する者が出てくる。従って、「^{Nǐ yǒu nǎ běn shū?}你有 哪本书？」とのリスニング筆記問題に対しては、「^{Nǐ yào nǎ běn shū?}你要 哪本书？」との誤答も少なくない（「ヨウ」という音を聞くと、既知の「日本漢字音読みのヨウ=要」に結びつけてしまう）。小テストの質疑応答の目的の一つは、こうした日本漢字音（音読み）と混同されやすい中国語の「音声」を、視覚・聴覚の双方から、その「文字（漢字・ピンイン）」「意味」と正確に結びつけることにある。
- ② 「哪 nǎ」と「那 nà」の違いについて。両者は音声のみならず、視覚的にも類似しているため、初級のリスニングに於いて混同されることが少なくない（「^{Nǐ yǒu nà běn shū?}你有 那本书？」－「^{Wǒ yǒu nǎ běn shū?}我有 哪本书」という誤答）。とくに「声調」という概念が日本語にないことを踏まえ、本小テストでは両者の文字とともに「音声上の違い」を努めて意識させつつ、声調を含む中国語の「音声」を「意味・文字（簡体字とピンイン）」に正確に結びつける訓練する。

【例文2】「你会唱歌儿吗？」（あなたは歌を歌えますか？）

後期中間テストの範囲内にあるのが「会」「能」という可能の助動詞である（第10課）。例えば例文2の「你会唱歌儿吗？」では、答えの文章は「我会唱（歌儿）」といった解答のほか、「会。」「不会。」「不太会。」「我不喜欢唱歌儿。」、ある

いは同じ課で学習する程度補語「唱得 很好。」「唱得 还可以。」などの回答も可である。この様に文型にこだわらずに「伝えたいこと」を自由に中国語に置き換える練習も、「会話に慣れる」ための重要なポイントと考える。また「我会 (or 不会)」という文を読み上げ、このような応答を引き出す「質問文」の方を書かせる場合があるが、その答えとしては「你会 唱歌儿 吗？」という諾否疑問文のほか反復疑問文でも可とし、なるべく多くの中国語の質問パターンに慣らし、次の口頭アウトプット（後述）の基礎とする。

【例文 3】「你在 看书 吗？」（あなたは本を読んでいるところですか？）

Cf 「你在 哪儿？」（どこに居ますか？）、「你在 哪儿 看书？」（どこで本を読みますか？）

屈折語である英語のように語形変化せず、膠着語である日本語のように文法機能を表す単語を持たない、独立語である中国語に於いて重要なのは「語順」である。同じ語であっても語順（単語と単語の関係性）によって意味が異なってしまうため、ノンネイティブにとっては文法的理解は必須である⁷。例えば「在」という語については本教科書のみでも「動詞の在」（第 6 課）のほか、「前置詞の在」（第 7 課）、「進行の在」（第 11 課）の 3 種を学習する。【例文 3】に挙げたのは「進行の在」だが、その文法説明を行う後期終盤の段階では、後期中間までの範囲である「動詞」や「前置詞」としての「在」については忘れている者も少なくない。よって「進行の在」（在+動詞）についてリスニング小テストを行う際、まず「音声」から文法的に他の「在」と区別するように注意を促し、自己採点（あるいは答案返却）の際には、再度、既習の「動詞の在」や「前置詞の在」といった既習事項について音声・文字共に比較復習することで、3 つの「在」についてそれぞれ一層正確な理解を促す。以上の小テストの効用を 3 点に纏める。

- ① 中国語の「音声」を「文字・意味」に繋げる予習復習を行うことで相互がより深く結びつき、「聞く（復習 1 回目）」「書く（復習 2 回目）」技能が相補的に養われる。

- ②「音声」からの「質問」に対し、自身の認知する既習事項から「文字」としての「応答」を自由にアウトプットする思考過程を通じ、過去の文法・語彙を含む既習事項について「理解の不十分な点」に気付き、より正確な言語知識に近づくことができる。
- ③ この一連の作業によって、続く口頭の質疑応答の下地ができる。

2-3、口頭暗誦・質疑応答について

日本人が外国語での会話を苦手とする理由に、シチュエーションに慣れていないこと、文法の正確性にとらわれすぎることなどが有るものと判断するため、本授業では既習文法・語彙の練習で**即座に回答可**な（＝アウトプットのレベルに達している）**文型・語彙のストックを増やす**ことで、まずは「**自力で会話を成立させる**」という**成功体験を増やす**ことが、その後の学習のモチベーションアップにつながると考える。よって本授業では相手の質問・応答によって臨機応変に会話に対応してゆく場面をより確実なものとするため、「課文暗誦」と共に**小テストとほぼ同じ内容の「質疑応答」を口頭に於いて実施**し、「話す」という即戦力を試される音声上のアウトプット作業から捉え直すことにより、既習文法・語彙の一層の定着化を図る。

課文暗誦は、「場面」に即した「正しい文章の正しい発音・息継ぎ・リズム」を付属CDを用いてネイティブの正確な音声と共にインプットし、それをアウトプット可能なレベルまで引き上げる「音読の習慣」を身につけることなど、理解した内容を正しい産出へ橋渡しをする上でも必須の作業である^{*8}。しかし上述の質疑応答が不可欠であるとする理由の一つは、時折、発音・抑揚はほぼ完璧であるが訳出や応用をさせるとあやふや、といった「理解の伴わない機械的な音声丸暗記」をする学習者も居るためである。

本授業での課文暗誦の方式については、筆者が平成21年度にK大学でペア授業を組ませてもらった木下恵二氏（現・常磐大学国際学部助教）による会話能力の向上を目指す指導法が効果的であると実感したため、この木下方式を取り込んだものとなっている。以下、その要点を紹介する。

- (1) 毎課修了時に、「既習の課文の暗唱」を、翌週までの宿題としてアナウンス。
- (2) 翌週、授業の最後に、ペアを組ませて既習の「課文」を暗唱させる。
- (3) 学生のモチベーションを向上させるための「特典」として、暗誦が終わった者から帰って良いこととする。

とくに(3)の「特典」が予習意欲を向上させるのに効果的であったため、本授業では毎課の文法説明後の翌週に、木下方式を一部継承する次の形式の口頭試問を行うこととした。

- (1) 課文暗誦の準備をさせておく。
- (2) 全員での斉唱のあと近隣の席の者とペアで課文暗誦の最終確認をし、互いに予想される質疑応答の練習をする⁹⁾。
- (3) 予習が終わった者は、教員と1対1の形で、
A 教員に向けて課文の暗唱
B 該当課の文法を用いた質疑応答、を行う。

なおこれら質疑応答で為される質問は小テストで復習済みではあるが、この段階で正答がでなかった場合、質疑応答後に教員が間違いをチェックし、各自の**音声上での弱点を重点的に把握させる**。口頭で行われるこうした質疑応答の大きなメリットは、まず通常の大規模クラスでは省かれがちである**一人一人の発音チェック・矯正を既習文法・単語の復習・チェックと併せて行うことが出来る**点にある。本授業での質疑応答は、「当該課の既習文法・単語の範囲内」であるということの他は学生には一切知らせ無い応用問題である。よって内容の理解されないままの機械的な音声のみの丸暗記を避けることができ、既習事項の深化の程度を把握しやすい。さらに教員が予習効果を1対1での公開試験という形で行い教壇に居る教員の隣で発話するために、大勢の前で**実際の会話のシュミレーションしながら場に慣れることができる**と共に、即戦力の試される音声のアウトプット作業により、自分の分からない点を意識的に把握することが可能となる。

ところで、この質疑応答に関する「よくある質問」のうち最も多いものについて、2点、述べてみたい。まず「90分のうちに全員の課文暗唱と質疑応答が終わ

るのか？」という疑問である。その答えは、「予習が徹底している 50 名前後の中規模クラスでは、全員の口頭能力チェックは可能」、である。ポイントとなるのは 3 回間違えた場合はやり直し、または次週に繰り越すことにある（さらに 2 回繰り越した場合は、受験資格が無くなる）。予習が徹底している場合、質問事項を加えても 1 人 1 分ほどで終わることができる。50 人全員トライしたとしても 80 分あれば十分である。2 点目に「他の学生が飽きてしまうのではないか？」との質問がある。日本で初めて AL 法を中国語教育に導入した長谷川氏によって「会話能力の強化練習には該当者以外にも常に緊張感をもたせるべきこと」が唱えられることを鑑み^{*10}、本授業でも **3 回間違えた場合はやり直しあるいは次週に持ち越す**ことを徹底する。この緊迫感によって学習者は、教員と該当者のやりとりを集中して聞く体勢となるのみならず、自分以外の学習者が教員との間で行う「質疑応答」の内容を「次は自分のこと」として真剣に何度も聞くことで、質疑応答に出題する文法・語彙の定着率は著しく増す。いずれのクラスでも会話の得意な者は発話の筆頭に立ち、全員の前で「模範解答」を示すことが出来る上に、「合格した時点で帰って良い＝授業の残り時間は自由」という特典が付くためモチベーションが挙がる。一方、残された者についても、予習が済んでいる者は次々にパスする状況を目の当たりにすると、お互い切磋琢磨しあうようになり、真剣度も増すという相乗効果が認められる。また筆記が苦手でも会話は得意、という者も少なくないため、それぞれ**得意なところを褒め、筆記・口頭のバランスの良い学習を促す**ことができる。以上の「口頭暗誦・質疑応答」の効用を纏める。

- ① 小テストで「音声の文字化」を確認済みの既習事項について、「音声のみ」の角度から捉え直すことで、「話す（復習 1 回目）」「聞く（復習 2 回目）」技能が相補的に養われる。
- ② 会話の各種シチュエーションを体感するとともに、外国語会話に対する心理的な壁を取り除くことができる。（自力で質疑応答をクリアする成功体験により、能動的発話が促される）。

- ③ 意味が伴わなくとも遂行可能な課文暗誦と異なり、応用力の試される口頭の質疑応答を導入することによって、自身の既習言語知識の運用レベル・弱点をチェックできる。
- ④ この一連の口頭練習により、次の総復習練習の下地が出来る。

2－4、総復習作文・口頭応用練習について

徹底的復習の重要なポイントとして、大型試験の前に既習事項の総復習を行うことがある。この段階で既習文法・語彙を復習するのは4度目となるため、学習者に於いては大方の文法についての理解は有る程度の深化は見ているものの、総復習の練習問題では**すべて日本語から中国語へのアウトプット作業**となるため、小テストの中国語の音声→日本語訳とは勝手が違い、正答に結びつかない場合も少なくない。よって本授業では、日本語→中国語訳の応用作文問題を作成し、それを大型口頭・筆記試験の前に実施することとしている。

練習問題は、「レストランで」「図書館で」といった場面設定の会話形式の、既習文法の応用作文である。こうした「場面設定型」の練習には主に会話の訓練として類似の試みがあるが（長谷川 1961^{*11}、胡 2008^{*12}、永井 2008^{*13}等）、筆者の作成する場面設定型の総復習問題は、毎課修了後の中国語による筆記・口語復習小テストを基盤とし、同じ内容を今度は**日本語から中国語への作文という形で肉付けしたものである点、その内容に基づき即座の口頭応用問題を行う、という文字・音声の双方を用いたアウトプット作業の総括**である点が、他にない試みである。なおこのような「作文・会話」という中国語へのアウトプットの併習を大型試験前の最終作業とするのは、「理解可能なアウトプット（話す・書く）」を試みることが第二言語発達に最も必要なものとする「アウトプット仮説」を一つの論拠とする^{*14}。

本授業での総復習の形式は次のものである。

- (1) 試験の2～3週間までに練習問題（3～4課分、4～6枚、クラス全員に最低2回は当たる分量）を配付し、翌週までに回答を準備させる。

【文字上のアウトプット】

- (2) 翌週 - 翌々週にかけて (1.5 ~ 2 コマ)、各自準備した回答を順番に黒板に書かせ、教員が黒板上の回答を修正し、学習者の全員作業として手元の作文を自己添削させる。
- (3) 正答を導き出す段階で、各作文の回答者にはその場で口頭応用問題を行わせ、最後に全員で正答・応用文を斉唱させる。【音声上のアウトプット】
- 以下、学習順に一部例示しポイントを示す。

【前期期末】

【例文 1：夕飯に誘う (1)】

陳：今夜、用事ありますか？

(今天 晚上 你 有 事 吗?)

山本：無いですよ (没 有。)

陳：じゃあ、一緒にご飯を食べよう！

(那么，我们 一起 吃 饭 吧！)

店員：何をご注文ですか？ (你 要 什么?)

陳：麻婆豆腐一つとお茶二杯お願いします (来 一个 麻婆豆腐 和 两杯 花茶。)

【例文 2：本屋さんで】

A：この本はどうですか？

(这 本 书 怎么样?)

B：安いね。(很 便宜。)

A：何冊買います？ (你 买 几 本?)

B：二冊買うよ (我 买 两 本)。

前期期末の直前の段階でなお多いミスに、例えば①否定語「不」と「没」の日本語との混同、②諾否疑問文と疑問詞疑問文の混同、③「量詞」の日本語との混同、などがある。例えば①については【例文 1】日本の否定語「不」の影響を受けた「有りません→不有」との誤答が目立つ。②については【例文 1】「你 要 什么

吗？」等の誤答がある。日本語の終助詞「～か？」で終わるもの＝「吗」の諾否疑問文であると勘違いし、疑問詞疑問・選択疑問などすべての疑問文の末尾に「吗」を着けてしまう誤用である。③量詞についても日本語に同概念のもの（助数詞）があるため理解されやすく、中国語の音声の書き取りではミスは殆ど無いが、日本語から中国語というアウトプット作業になると日本語の影響による誤答が少なくない。例えば【例文2】の「この本はどうですか？」を巡っては「这书 怎么样？」あるいは「这个本 怎么样？」との誤答が目立つ。前者については、「一冊の本（一本书）」の場合は、日本語でも同じ語順（数詞＋量詞＋名詞）となるため理解は得やすいが、「この 本（这本书）」となると中国語では「这」と「书」の間に「本」という量詞を入れねばならないところ、日本語に引っ張られ「这书」といった具合に量詞が抜けてしまうことがある。後者の誤答については「これ＝这个」と丸暗記し、さらに日本語の「本」は中国語では「书」を用いることを失念し日本語の「本」をそのまま使用してしまい「这个本」となるパターンである。以上は総て日→中のアウトプットのプロセスに於ける間違いであるため、この様な母語の干渉による間違いを意識させた上で、既習事項について「書く・話す」というアウトプット作業を通じ、より深い内在化を図る必要がある。

【後期中間】

【例文3：トイレの場所を聞く】

A：お手洗いにいきたいのですが。トイレはどこにありますか？

（我 想 去 洗手间。洗手间 在 哪儿？）

B： 在一楼。（一階です。）・・・以下略

【例文4：夕飯に誘う（2）】

A：每晚、どこで夕飯を食べているの？

（每天晚上 你 在哪儿 吃饭？）

B：ファーストフード店で食べてるよ！

（我 在 快餐店 吃 晚饭！）

A：そうだ、妹が日本語を学びたがってるから、明晩、皆でご飯を食べようよ！

(对了！我妹妹想学日语，明天晚上我们一起吃饭吧！)

【例文5：読んだことが有りますか？】

A：昨日の晩は何時間テレビを見た？

(昨天晚上你看了几个小时电视？)

B：二時間見たよ。(看了两个小时电视。)・・・以下略

後期中間までに目立つ誤答として、例えば①存在の動詞「有」と「在」の日本語レベルの混同、②前置詞(介詞)の英語の語順との混同、③「時点」と「時量」の英語の語順との混同がある。①【例文3】「トイレはどこにありますか？」の回答としては「洗手间 在 哪儿？」(モノ+在+場所)という所在を表す動詞「在」を用いた文章が正答であるが、「有」「在」は日本語では双方とも「ある」と読むため、とくに「～が～にある、～に～がある」で終わる日本語から中国語への作文に於いての混同が目立つ(「洗手间 有 哪儿？」との誤答)。よってまず「有」という動詞を用いた「存在」表現の場合、「場所」を主格とする「这儿 有 洗手间 吗？」(場所+有+モノ)となることを再確認したうえで、「場面」に則した「応答」のストックを増やすため、この文型の回答も可とする(諾否疑問文でも反復疑問文でも良い)。

②③については既習の外国語である英語からの影響が強い誤答である。英語を比較の対象として中国語を教えることへの批判もあるが、本授業では英語との比較を行うことで中国語の文法的特質がより比較的に理解されるものと考え、比較の対象として英文を積極的に例示する。例えば②中国語の「前置詞句」は動詞の前に置かれる点で日本語と同じ語順だが、その代表例「どこで(場所)」に当たる前置詞「在」を例にとってみても、英語の影響によって最後尾に配置する誤答が少なくない(cf【例文4】「我 吃晚饭 在 快餐店 (at a restaurant)？」との誤答)。さらに③の「時点・時量語」についても英語は共に文末に置くことに影響され、中国語でも【例文3】「你 在哪儿 吃饭 每天晚上 (every night)」【例文5】「我 看了电视 两个小时 (for two hours)」といった誤答がある。しかし中国語の「いつ(時点)」は「ど

こで（場所を示す前置詞句）」同様、基本的に日本語と同じ語順で動詞の前に置かねばならない。この様な誤答パターンを踏まえ、中国語へのアウトプット作業に於いては英語・日本語との異同を比較的に理解させたのち、同内容について「音声」を通じた発話訓練を行い、より深い内在化を図る。

【後期期末】

【例文 6：英語を話せますか？】

A：英語を話すのは上手ですか？

（你 说 英语 说 得 好不好？）

B：英語はあまりできません。あなたは？

（英语 说得 不太好。你 说得 怎么样？）

A：まあまあかな。英語の歌は歌えます？

（我 还行。你 会不会 唱 英语歌儿？）

B：上手くないけど、歌を歌うのは好きです。

（唱得 不好。可是 我 很 喜欢 唱 歌儿！）

【例文 7：予定を聞く】

A：明後日午後の中国語の授業には、参加できますか？

（后天下午的 汉语课，你能 参加 吗？）

B：たぶん参加できるよ。（大概 能 参加。）

A：アメリカから来たお友達も、中国語の授業に参加できますか？

（从 美国来的 朋友 也 能 参加 汉语 课 吗？）

B：彼は病気になってしまったから、参加できないよ。

（他 生病了，不能 参加。）

後期期末迄に目立つ誤答は、例えば①可能の助動詞「会」「能」と程度補語の混同、④「的」を使った修飾句の英語の語順との混同等である。

①については、例えば【例文 6】「英語の歌は歌えます？」の訳文は反復疑問「你

会不会 唱 英语歌儿？」と諾否疑問「你会唱 英语歌儿 吗？」の2種が可であるが、同じ「助動詞の反復疑問文」であっても【例文7】の「从 美国来的 朋友 也 能 参加 汉语 课 吗？」の場合、「能」の前に「也」という副詞があるため、反復疑問文は使えず諾否疑問文を用いねばならない点についてはミスが目立つ。このように既習事項も取り込む総復習問題では、早い段階（第1課）で学んだ副詞「也」のような文法事項も、修飾句や可能の助動詞といった重要事項と共に「具体的な場面」に即した形で何度も応用復習することができる。④「的」を用いた修飾句については英語との比較が有効である。例えば「アメリカから来た友達」は英語の場合は後置修飾（a friend came from USA）であるのに対し、中国語の修飾句は「从 美国来 的 朋友」のように前に置かれる点で、日本語と同じ「前置修飾」である。日本語から中国語への作文の際、既習外国語である英語に影響されるミスも看過出来ない。よって課外での復習作業として、英語や日本語との比較によってさらに明確に理解された既習事項を「音声」として自在にアウトプットできるレベルまでの「音読」を促す。一方、教場での口頭応用訓練に於いては、例えば「パリから来た留学生は、今日の会食に参加出来ますか？」など、類似の修飾句を用いつつも副詞「也」の無いパターン、あるいは反復疑問文などの各種パターンの応用口頭練習を行い、それぞれの句・文型を即時にアウトプットする音声訓練を行う。AL法は時間的に制約のある授業では完全な導入は難しいが、「作文」「会話」という中国語へのアウトプット作業の総仕上げの段階に於いては、AL法によって既に確立されているこの様な「パターン応用練習」も有効であると考ええる。

以上の総復習問題について纏める。

- ① 英語や日本語の文法・語彙と適宜比較しつつ、「作文」「会話」という中国語へのアウトプット作業を行うことで、既習文法・語彙のより深い内在化が可能となる。
- ② 「統合的言語処理」を必要とする「書く（復習3回目）」「話す（復習2回目）」の二技能（脚注14参照）の訓練を、「場面」に則した応用総復習として纏めてこ

なすことで、より高度なアウトプットが可能となる。

2-5、口語・筆記を併せた大型試験

本授業では、限られた基礎的な文法・語彙を徹底的復習することを重視する。そのモチベーションを支える大きな基盤となっているのが、冒頭に挙げた年間4度の口頭・筆記の大型試験である。順番としてはまず口頭試験を先に行う。その形式は、毎課文修了後に行う口頭での暗唱・質疑応答と同じである。翌週の筆記試験については、リスニングと作文問題に分かれるが、両者ともに小テスト質疑応答（聞く・書く）→口頭質疑応答（聞く・話す）→総復習問題（書く・話す）をベースとするため、普段の予習復習が徹底していれば問題はなく、ほぼ満点に近い点数が取れる仕組みとなっている。

3、授業アンケート

以上、「徹底的復習」を中心とした「中国語①」の授業に対し、受講生から、以下の様なコメントが寄せられた^{*15}。ある教授法の成果をアンケートコメントのみで結論とするのは片手落ちな面もあるが、オーラルを含む成績評価を客観化するの難しいため、今は長谷川氏の手法を借りて（脚注10、長谷川1961）、学習者のコメントを指導成果を判断する一つの指標として示すこととした。過去三年間のもののうち、コメントの一部を内容別にグルーピングし、列挙する。

【小テスト・大型試験】

- ①「毎回小テストがあったので、自然に中国語の力が身に付きました。」
- ②「問題も色々やる機会が多かったので身に付きやすかったです。」
- ③「毎回単語テストがあったので自然と力がついて良かった。」
- ④「わかりやすい説明に加え、毎週小テストも組まれているので自然と身につけることが出来ました。」

- ⑤「問題をたくさんこなすことは、最も自分のためになった。」
- ⑥「口頭試験や筆記試験を通じて中国語能力がつけました。」
- ⑦「口語・筆記共に何度も小テストや中間テストがあったので、しっかり中国語を学んで身につけられたと思います。」
- ⑧「先生が作ってくださるプリントが、学んだ事項を含むかつ実用的である文章で構成されているため、とても勉強になる。」
- ⑨「毎回の小テストやテストでもピンインを書く問題が多かったので、ピンインがしっかり身に付いた気がします。」
- ⑩「ピンインが書けるようになった。読めるようにもなった。」
- ⑪「英語と違って中国語の方が複雑だった。ピンインがいかに必要か分かった。」

毎課修了後の既習文法をベースとした小テスト・年間四度大型試験など、口語・筆記双方のバランスを考えた試験によるコンスタントなチェック作業を繰り返すことで「自然に中国語が身に付いた」と実感するコメントが多く寄せられた。またピンインの読み書きが出来るようになったとの声も少なくなく（⑨～⑪）、毎課修了後の小テストおよび総復習問題で必ず「ピンイン・簡体字・日本語」に3点を書かせ、音声再現のための文字上での復習を徹底したこと、その集大成として年間4度の大型試験に6割の足きりを設けたことなどが比較的有效であったと考える。

【音声の訓練－「聞く」「話す」】

- ①「暗唱の時の緊張感がやばかったですが、とても面白い一年でした!!」
- ②「先生が単語テストや暗誦テストをやってくださるので、とても勉強になりました。」
- ③「暗唱などを定期的におこなうことで体験として中国語を知れて良かった。」
- ④「暗唱、質疑応答は難しかったけれど、ためになったと思う。」
- ⑤「音を覚えることが中国語の力を伸ばす一番の近道だということ。単語を覚えなければ応用が利かないということ。」

- ⑥「中国語の簡単な文法なら話せるようになりました。」
- ⑦「中国語の文法の基礎を覚えることができました。また暗唱することで、中国語の語順が覚えられました。」
- ⑧「文法だけでなく、リスニング力、会話力が身に付いた。」
- ⑨「中国語の知識はもちろん得ることができましたが、その他にも語学を学ぶ際の音読とCDの書き取りの重要性を痛感し、自分にあう勉強法を得ることができました。」

「音声」を媒介とした「聞く・話す」技術が身に付いた、さらにはこの様な「聞く・話す」技術の習得を通じて、中国語の「文法」の基礎を習得できたとのコメントも目立った。リスニング筆記小テスト→口頭テスト→総復習問題の予習復習すべてに「音声」の訓練を取り込み、リスニング・暗誦による既習文法・語彙のインプット練習、作文・発話によるアウトプット練習を繰り返したこと、さらに毎度の筆記・口頭小テストや総復習問題などで、質疑応答の「応答」に幅を持たせ「会話が成立した」との成功体験を積ませたことも、相補的に一定の効果を上げたものと考ええる。

【技能習得の歓び・達成感】

- ①「毎回宿題とテストがあったので一番勉強した教科だと思います。宿題などがないと勉強しなかったもので、それらがあって良かったです。」
- ②「中国語は今まで一度も学習した事が無かったのですが、基礎から基本的文法までしっかりと学ぶことができました。復習はたいへんでしたが、力がついたと思います。」
- ③「毎回の小テストで自分がどれだけ理解しているかを確認できるし、1週間に1時間しか授業が無いのに毎日進んで自主学習するくせがついたので、中国語についてしっかり勉強できたと思います。」
- ④「毎回のようにテストがあるので大変でしたが、ついていくために予習が出来

たので良かったです。」

- ⑤「最初はついていくのに必死でしたが、後半につれて理解もできるようになってこれからも頑張ろうと思えるようになりました。」
- ⑥「苦手な語学系でも、予習などを行うことでついていけるということ。」
- ⑦「今年是中国語①の授業をとって本当によかったと思いました。中国語を勉強する習慣が付いたおかげで嫌いな英語も勉強する時間が増えました。来年も中国語をとりたいと思いました。」
- ⑧「全く知識のない新しい言葉だった為、とても不安だったが、楽しかった。新しい知識がどんどん入ってくることが、すごく面白かった。」
- ⑨「受けてる授業の中で一番ストイックですが、授業がわかりやすいので楽しいです。」
- ⑩「先生の授業は厳しかったけど、とても力がついたし、もっと中国語を学びたいと思った。」
- ⑪「熱心かつ丁寧に教えて下さって難しかったけど中国語の力が身に付いたしおもしろいと思えるようになりました。達成感がありました。授業で習ったことを日常で活かしたのは貴重な経験となりました。」
- ⑫「集中力や、中国の知識をわかりやすく教えてくれてうれしかったです。頑張る気持ちを教えてくれました。」

語学の基礎を作るにはスポーツや音楽の技術を習得するのと同じ、身体を使った反復訓練が必須である。週1コマという時間的制約があっても、既習事項の徹底復習を中心とした「ストイック」で「大変」「厳しい」訓練を経た「予習復習の習慣」をつけたことで「ついてゆける」状況となり、その結果として「中国語の力が身に付いた」「話せるようになった」「使えるようになった」「日常に活かした」ことに対し、「達成感を感じた」「今後も頑張ろうと思える」「面白かった」「楽しい」と感じるようになったとのコメントも目立つ。

米国の大学ではすでに試みられるように、語学の授業は50分程度を毎日行い、

小刻みではあっても音声に慣れる機会が多いのが理想である^{*16}。しかし概ねが週に1～2コマという時間的制約のある日本の大学の一般教養枠の中国語授業では、教場のみで大量の音声から帰納的に文法・語彙を習得するのは条件的にも厳しい。さらにそれなりの習得分量となる既得の文字・言語世界を持つ日本の大学生が中国語を学ぶ際、日本漢字の音声・意味との混同が起こりやすいこと、既知の外国語である英語からの文法上の影響などが、筆者の教学経験に於いて看過できないものであったことを踏まえ、本授業では、まず初期の段階から「音声－文字（漢字・ピンイン）－意味」の3点を、視覚・聴覚の双方から正確に繋げる頻回の反復作業を重要視した結果、一定の効果が認められた。

筆者の授業には未だ多く改善の余地はあるが、以上の試みから、中規模クラスの一般教養中国語であっても、①「既習の文法・語彙」について課外での文字・音声双方を用いた予習復習を徹底しつつ、②中→日・日→中という異なる角度からの質疑応答型のアウトプットと自己の弱点把握を、「教室」という緊張感の伴う場に於いて全員作業として繰り返し行うことで、「聞く・読む・書く・話す」の四技能が相補的に向上するものと、ひとまず結論したい。

今後の展望—古典語・現代語の併習を巡って

欧米に於ける中国語の学習は、漢字の習得を通じて中国（ひいては漢字文化圏）の歴史・文化に興味を抱く学生が多く、中国語教育にこのような中国の歴史・文化への好奇心をモチベーションとしてうまく活用することが可能であるのに対し、日本に於ける第二語学としての中国語学習はインパクトに欠ける場合が多く、これが21世紀の日本の中国語教育の抱える課題であるとされる^{*17}。

この点に関係するものとして、日本では、古来、中国語の読解法として漢文訓読が用いられてきたために、「中国語は外国語である」との認識が欠けていたことが挙げられる^{*18}。こうした音声軽視の中国語教育への反省から、戦前戦後に掛けて日本の中国語教育界を牽引してきた音韻学者・倉石武四郎氏によって、現代中国語

による漢文直読を推進する訓読不要説（漢文直読法）が唱えられ^{*19}、さらにそれに対する訓読擁護説^{*20}、直読・訓読折衷説^{*21}、などが諸説紛々となった時期もあった。しかし倉石氏による漢文直読説が多くの中国言語学者・中国語教育者に支持されたこと、何より漢文教育自体が下火になりつつある現在では「中国語は外国語」との意識が徹底され、ゆえに却って古典中国語と現代中国語の乖離現象にも拍車がかかっているように見受けられる。しかし本来、現代中国語は古典中国語（漢文）の延長線上にあることを考えると、古典中国語とも縁の深い漢字文化圏にある日本人の立場から、古典中国語と現代中国語をと融合させた中国語教育を試みる意義は看過できないのではないかと^{*22}。今後の課題としたい。

注

- *1 日本人の中国語学習者が苦手とする「聞く・話す」技術の向上を目指した授業としては、戦中より中国音韻学者・倉石武四郎氏による試みがあり、その後、それを継ぐ形で長谷川良一氏が大きな功績を挙げた（同氏『中国語入門教授法』東方書店 1995 等）。日本の中国語教育に於いては長らく「講読」が主流であったが、長谷川氏は倉石氏による音声重視の中国語教育を基盤としつつ、そこに言語習得に於ける会話の重要性を主張するアメリカ新言語学（構造主義言語学・行動主義言語学を基礎に考案されたオーディオリンガル法＝AL 法）の成果を取り込んだ新たな中国語教育を行った。AL 法に続き、現在に至るまで、第二言語習得法や応用言語学などの研究成果を取り入れた様々な中国語教育法の報告が為されているが、漢字文化圏にある日本の中国語教育を考えると、倉石氏を始め、藤堂明保氏、相原茂氏など中国言語学者により継承される中国語教育の視座を看過すべきではないだろう。
- *2 大規模クラスは 100 人以上、小規模クラスは 20 人以下であるのに対し、中規模クラスは 50 人前後と考える。
- *3 「統一試験」は、全 5 コマの「中国語①」のうち松浦担当分（2～3 コマ）を対象とする。
- *4 第二言語習得研究では、インプットした言語知識は「インプットの気づき→理解→内在化→統合」という認知プロセスを経ることで段階的に学習者の言語知識として定着し、「アウトプット」は一連のプロセスの最後に可能となる作業とされる（村野井仁『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』大修館書店 2006, pp9-）。
- *5 相原茂氏は、言語学研究上の師である藤堂明保氏の「漢文訓読は 6 割の翻訳にすぎない」との言を引き、視覚からのみ中国語を翻訳することは不可能であるとする（相原茂『はじめての中国語』講談社現代新書 1990, P24）。
- *6 日本の中国語学習者が漢字に頼り音声疎かにしがちであることへの批判から、中国語の音声教育の先鞭をつけたのが倉石武四郎氏である。倉石氏は初級段階に於いては漢字を用いず、ローマ字のみで音声の表記を行う中国語教育法を確立した。近年では胡玉華氏が、漢字を一切見せずに行う「音声依存型の音読指導」（同氏『中国語教育とコミュニケーション能力の育成』東方書店 2009, pp147-）を導入するなど、中国人による中国語教育にも類似の試みがある。しかし最終的には漢字抜きに中国語を理解することは困難であるため、本授業では時間的制限のなかで最低限の漢字を自力で音声化できることを目指し、初期の段階から視覚・聴覚の双方を用いて、中国語の複雑な「音声」と「文字（漢字・ピンイン）」とを様々な角度から結びつける、という手法を採る。
- *7 六角恒廣氏は「中国語は 1 つの単語が、同じ語形で、動詞にもなり、名詞にもなる。したがって文中の機能として、主語にもなれば、述語にもなり、また賓語（目的語）にもなる」ゆえに、中国語の修得にあたって「文法教育」が欠くべからざるものであると説く（同氏「中国語教育法」『The Waseda

- commercial review』266,1977)。
- *8 村野井 (2006,P79) 参照。
 - *9 アクティブラーニング教授法では、学習者が「教える」側になることで能動的文法理解を促すことが学習ストラテジーとして確立している (小林昭文『アクティブラーニング入門』産業能率大学出版部 2015)。
 - *10 長谷川良一『中国語入門教授法』『基礎漢語課本』(東方書店 1995,p106) 参照。
 - *11 長谷川氏は、I・A リチャードの SEN - SIT 法を基本とした「場面設定型の会話練習法」を編み出した (長谷川 1995 所収、同氏「オールラップアプローチによる中国語入門教育—その理論と実際」『中国研究所紀要』1,1961)。
 - *12 胡玉華氏には CA (Communicative Approach) を用いた場面設定授業の試みがある (同氏「コミュニケーション能力の育成をめざした授業づくり—中国語授業における「場面付き学習」の試み」『中国語教育』6,2008)。
 - *13 永井鉄郎氏にはシナリオドラマと自由会話を混交した「準自由会話」授業の試みがある (同氏「私の授業—初級授業における準自由会話の試み」『中国語教育』6,2008)。
 - *14 当仮説の主要ポイントに「読む・聞く」というインプット作業が「意味処理 (semantic processing)」を中心とするのに対し、「話す・書く」というアウトプット作業は、意味処理の上にさらに語順・動詞の形・時制やアスペクトなどの文法的言語処理、すなわち「統語処理 (syntactic processing)」が求められるため、アウトプットによって文法細則への意識が高められる、との指摘がある。90 年代に Swain によって唱えられた (村野井 2006,p70- 引用 Swain1995,98)。
 - *15 コメントは通年授業の終盤に統一的に行われる「授業アンケート」に記載されたものである。コメントは教員のみならず非公開だが、本授業への学生評価については報告書として纏められ公開されている。なお授業コメントの質問形式は「授業で得たもの」「授業への感想」の二種だが、本論では両者共に掲載した。
 - *16 例えば郭春貴「日米大学の中国語教育について」(『広島修大論集』40-2 (人文),2000) などに、欧米に於ける中国語教育では 50 分の授業で頻回のものに優れた効果が認められた、との報告がある。
 - *17 砂岡和子「21 世紀の中国語教育—第 6 回国際漢語教学討論会から」(『教養諸学研究』107,1999)
 - *18 安藤彦太郎「中国語教育の歴史と課題」(『中国研究月報』247,1968)、奥水優「中国語教育の現状と課題」(『日本語教育』122,2004) 参照。
 - *19 倉石武四郎『支那語教育の理論と実際』(岩波書店 1941)
 - *20 宇野精一「日本の古典かシナの古典か」(『月刊・文法』明治書院 1969,10)
 - *21 松浦友久「大会シンポジウムにおける一二の問題—中国語のいわゆる文学性をめぐって」(『中国語学』152,1965)、同氏「語学教材としての中国古典—中国語の文学性・学術性」(『JIAO XUE』5, 1978)、同氏「訓読古典学」と「音読古典学」—その意義と相補性について」(『新しい漢文教育』25,1997)。
 - *22 文言・白話の読解には共に「対句/虚字/リズム」という同じ留意点が有効であること (松浦友久「中国文を読むための三つのポイント」『同学』14,1997)、古典語は一字一字が明確に発音され軽声化の現象がなく現代中国語の音読材料としても適すること (脚注 21, 松浦 1978) 等を踏まえつつ、日本人の立場から古典語との併習を行うことで、「漢文」は音声を取り戻し、「中国語」は文化的深層を取り戻すのみならず、過去から現在に至るまで、日本語・日本文化に受容された広義の「中国語文化」を、通史的かつ多角的に捉え直すことが可能となるだろう。

